



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Szkoła trudnych uczuć: "Igrzyska Śmierci" Suzanne Collins na lekcji języka polskiego

**Author:** Karolina Jędrych

**Citation style:** Jędrych Karolina. (2017). Szkoła trudnych uczuć: "Igrzyska Śmierci" Suzanne Collins na lekcji języka polskiego. "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 26 (2017), s. 99-116)



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



Karolina JĘDRYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Szkoła trudnych uczuć *Igrzyska Śmierci* Suzanne Collins na lekcji języka polskiego

The school of difficult feelings  
*The Hunger Games* by Suzanne Collins  
in the Polish language lesson

**Abstract:** In the article the author analyzes and interprets fragments of the first two chapters of the novel *The Hunger Games* by Suzanne Collins. She shows how to create the initial characterization of the book's heroine, Katniss Everdeen, basing on selected fragments. In the following part of the article, the heroine's feelings are analyzed, especially those she experienced during the harvest festivities, when she volunteered for the Hunger Games, thus replacing her younger sister. Careful reading of these fragments of the text makes it possible to name the emotions of the heroine and to have a closer look at how the description of internal experiences looks like. At the end, the author asks a few questions about both emotions and human morality. These questions may be put after reading the text at school, and may be discussed with students.

**Key words:** *The Hunger Games*, Suzanne Collins, a set book, school, interpretation, feelings, description of experiences

Clive Staples Lewis w eseju *Ludzie bez torsów* poddał krytycznej analizie podręcznik do języka angielskiego adresowany do uczniów i uczennic szkół średnich<sup>1</sup>. Z analiz przeprowadzonych przez brytyjskiego filologa i pisarza wy-

---

<sup>1</sup> Chodziło o publikację z 1939 roku *The Control of Language: A Critical Approach To Reading and Writing* Alexa Kinga i Martina Ketleya. Dane podaję na podstawie przypisu: C.S. Lewis: *Ludzie bez torsów*. W: Idem: *Koniec człowieczeństwa*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków 2013, s. 10.

nika, iż autorzy książki dyskredytują uczucia, odmawiając im racjonalności oraz obiektywizmu. Program wychowawczy, który da się wyczytać z tego podręcznika, zakłada, że człowiekiem winien rządzić intelekt, nie emocje. Ta konstatacja daje Lewisowi asumpt do snucia głębszej refleksji o edukacji. Twierdzi on, że we współczesnej mu szkole produktem procesu dydaktycznego ma być człowiek bez uczuć<sup>2</sup>. Lewis sprzeciwia się takiemu podejściu, pisząc:

Można nawet powiedzieć, że to dzięki temu środkowemu elementowi [tj. uczuciom — K.J.] człowiek jest właśnie człowiekiem; sam intelekt czyni go bowiem jedynie duchem, a same żądze — zwykłym zwierzęciem<sup>3</sup>.

Osoby pozbawione czy też oduczone emocji Lewis nazywa tytułowymi ludźmi bez torsów.

Jego refleksje są dla mnie — nauczycielki akademickiej i szkolnej — o tyle istotne, że dotyczą uczniów. Lewis wygłasza co prawda swój wykład w 1943 roku, ale i dziś, w roku 2017, jego spostrzeżenia są trafne. W różnych podstawach programowych, programach nauczania, podręcznikach do nauki języka polskiego znajdujemy wiele tekstów literackich, które poddajemy operacjom analizy i interpretacji. Uczymy rozpoznawania rodzajów narracji, środków stylistycznych, wymagamy od ucznia zapamiętania głównych i pobocznych wątków kilkusetstronicowych powieści, znajomości kontekstu historycznego i biograficznego, umiejętności charakteryzowania i oceniania bohaterów itd. Nierzadko oczekujemy od nastolatków bardzo dojrzałych refleksji i dziwimy się, kiedy w klasie zderzamy się z milczeniem, ze zniechęceniem, z obojętnością. Gorzką refleksję o stosunku uczniów do bohaterów lektur snuje Wioletta Stachura, która pisze między innymi:

Pragmatyzm nie pozwala uczniom dostrzec wygranej Santiago [...]. Oceniają bohatera nie tak, jak oczekivaliby autorzy programów nauczania [...]. Romantyczne i tragiczne obrazy miłości są obce gimnazjalistom przyzwyczajonym do kontaktów poprzez media [...]<sup>4</sup>.

Zauważmy, że autorka artykułu użyła ciekawego sformułowania — uczniowie nie myślą tak, jak się tego od nich oczekuje. Ale jednak myślą: oceniają, wyrażają swoje poglądy i emocje, być może nawet buntują się przeciwko takiemu obrazowi świata i człowieka, jaki w *Starym człowieku i morzu* rysuje Ernest Hemingway. Zadaniem nauczyciela jest wszak inspirować uczniów do różnych

<sup>2</sup> Tłumacz esejów podaje informację, że zostały one wygłoszone w King's College w Newcastle w 1943 roku. Zob. ibidem, s. 9.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 32—33.

<sup>4</sup> W. Stachura: *Wartościowanie świata literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2008, s. 90.

odczytań tekstu literackiego, stwarzać na lekcji właśnie takie sytuacje, w których nie będą oni obawiali się przedstawienia innej niż nauczycielska interpretacji tekstu. Jednocześnie polonista może i powinien polemizować z uczniowskim pragmatyzmem, który ujawnił się podczas czytania dzieła Hemingwaya, próbując pokazać wychowankom, że sensem życia człowieka niekoniecznie musi być sukces materialny czy uznanie otoczenia.

Nauczycielowi — pisze Krystyna Koziołek — powinno raczej chodzić o prowokowanie „nielegalnych” procedur czytania. Postawy „lojalistycznej” lektury będą i tak bardziej popularne, gdyż stoi za nimi strach i pragnienie nagrody<sup>5</sup>.

Mimo postawy „lojalistycznej”, o której pisze Koziołek, nauczyciel winien uświadomić uczniom, że nie obowiązuje jedna słuszna interpretacja tego, ani żadnego innego, tekstu literackiego. Zdają sobie sprawę, iż na niektórych lekcjach mimo wszystko taką interpretację się ustala lub raczej — podaje się ją uczniom do wiadomości. Tymczasem, jak pisze Anna Janus-Sitarz, jakby w odpowiedzi na tekst Stachury:

Odbioru [...] trzeba uczyć. Uczyć, czyli — przyzwyczajając do różnych tekstów kultury, oswajając ze spotkaniami z nieznanymi ludźmi i zjawiskami, kształcić postawę otwartości i szacunku wobec niezrozumiałego, a przede wszystkim rozmawiać o trudnościach w odbiorze, a nie wymagać, że młodzież będzie się zachowywała i reagowała zgodnie z naszymi oczekiwaniami.

Przygotować do odbioru tekstów trudnych (trudnych także w sensie ładunku emocjonalnego, jaki niosą, wyzwień dojrzałości, jakie stawiają przed odbiorcą) trzeba (i można) przez czynienie przedstawianych w tekstach historii — choć trochę ich historiami<sup>6</sup>.

Wydaje się, że to, co Janus-Sitarz nazywa nauką odbioru, Lewis nazwał „budzeniem z bezdusznego prostactwa”. Wypowiadając się z pozycji nauczyciela praktyka, twierdzi, że

Zadaniem wychowawcy nie jest karczowanie dżungli, ale nawadnianie pustyni. Właściwa obrona przed fałszywymi uczuciami to rozbudzanie uczuć właściwych. Jeśli pozostawimy wrażliwość naszych uczniów bez żadnej

<sup>5</sup> K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 50.

<sup>6</sup> A. Janus-Sitarz: *Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna...*, s. 96—97. Wyróżnienia w cytacie zgodne z oryginałem.

pożywki, tym łatwiej padną oni ofiarą pierwszego lepszego propagandy-  
sty. Wygłodzona natura zemści się prędzej czy później, a twarde serce nie-  
koniecznie zabezpieczy ich przed rozmiękczeniem mózgu<sup>7</sup>.

Szkoła powinna być nie tylko miejscem zdobywania wiedzy teoretycznej i praktycznej, zorientowanym na przygotowanie młodych ludzi do tego, by stali się w przyszłości specjalistami z różnych dziedzin. Jest w niej także miejsce, zwłaszcza na lekcjach języka polskiego, na naukę mówienia o emocjach, analizowanie ich i interpretowanie. O potrzebie kształcenia emocjonalnego w szko-  
łach pisał w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku amerykański psycholog Daniel Goleman, autor *Inteligencji emocjonalnej*. W swojej książce opisywał przykłady zajęć z kształcenia emocjonalnego oraz postulował wprowadzenie takiego przedmiotu do programu edukacji, zwracając uwagę na sygnalizowany przez pedagogów „bardziej niepokojący [niż gorsze oceny uczniów z matema-  
tyki i czytania — K.J.] rodzaj braku wiedzy i umiejętności — analfabetyzm emocjonalny”<sup>8</sup>. Goleman tak uzasadnia swoje propozycje:

Ponieważ coraz więcej dzieci nie znajduje w rodzinie pewnego oparcia w trudnych sytuacjach życiowych, szkoła stała się jedynym miejscem, w którym można próbować uzupełniać braki w emocjonalnych i społecz-  
nych umiejętnościach dzieci. Nie znaczy to bynajmniej, że szkoła ma za-  
stąpić wszystkie instytucje społeczne, które albo już legły w gruzach, albo chylą się ku upadkowi. Ponieważ jednak prawie wszystkie dzieci chodzą (przynajmniej na początku) do szkoły, to jest ona miejscem, gdzie moż-  
na im przekazać podstawowe dla życia w społeczeństwie wiadomości, których w przeciwnym razie nie będą być może już nigdy miały szansy nabyć<sup>9</sup>.

Warto zaznaczyć, że zdaniem Golemana, wprowadzenie edukacji emocjo-  
nalnej w szkole powinno być poprzedzone specjalistycznym przeszkoleniem na-  
uczycieli<sup>10</sup>. Zgadzam się z badaczem i mam świadomość, że lekcje literatury nie  
są terapią grupową, sesją u psychologa ani nawet biblioterapią — i być nie po-  
winny. Nie jestem specjalistycznie przeszkolonym psychologiem, jednak mogę  
określić siebie jako zawodowego czytelnika i refleksyjnego nauczyciela odbio-  
ru literatury. W swojej pracy dydaktycznej w szkole podstawowej i gimnazjum  
unikam stawiania pytań, które wymuszają na uczniach zwierzenia, np. „Czy  
byłeś kiedyś zakochany? Jak się wtedy czułeś?” (np. podczas omawiania *Romea*

<sup>7</sup> C.S. Lewis: *Ludzie bez torsów...*, s. 21—22.

<sup>8</sup> D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań 1997, s. 357.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 429.

<sup>10</sup> Zob. ibidem, s. 430.

i *Julii* Williama Szekspira). Poddaję analizie i interpretacji wyłącznie materiał literacki. Młodym ludziom łatwiej w sytuacji lekcyjnej mówi się o uczuciach bohaterów niż o własnych, choć i tu napotykamy pewne trudności.

Kiedy uczniowie próbują mówić o emocjach postaci literackich, częstokroć brakuje im słów nazywających uczucia. Ta trudność w wyrażaniu emocji nie jest oczywiście charakterystyczna tylko dla tej grupy. Anna Pajdzińska pisze:

Gdy pragniemy przekazać innym ludziom, zwłaszcza tym najbliższym, jakich uczuć doznajemy [...], częściej niż kiedykolwiek indziej przeżywamy dominujące poczucie braku słów, niewystarczalności języka<sup>11</sup>.

Badaczka stawia jeszcze jedną, interesującą z punktu widzenia dydaktyki języka i literatury, diagnozę: „Tylko nieliczni posługują się przy tym [próbując zwerbalizować emocje — K.J.] środkami oryginalnymi, subtelnymi, noszącymi znamię indywidualności twórczej, większość użytkowników języka sięga po środki konwencjonalne, standardowe”<sup>12</sup>. Uczniowie nie są w tym zakresie wyjątkiem.

O tym, że „nie sposób w pełni opisać uczuć”<sup>13</sup>, mówi także Małgorzata Karwatowska. Można jednak „charakteryzować sytuacje skojarzone z nimi, a zatem to, co zachodzi równocześnie w czasie ich trwania”<sup>14</sup>. Zdaniem badaczki, „najwięcej chyba informacji uzyskujemy dzięki opisowi ciała *eksperiencera*”<sup>15</sup>. Z pomocą w takim opisywaniu emocji przychodzi polska frazeologia, która „zadziwia trafnością i przenikliwością obserwacji, bogactwem i umiejętnością ukazania skomplikowanych relacji między przeżywanymi uczuciami a towarzyszącymi im reakcjami fizjologicznymi”<sup>16</sup>.

Polonista nie jest w stanie nauczyć kogokolwiek odczuwania konkretnych emocji, jednak materia, z którą pracuje — literatura i jej tworzywo, czyli język — skłania do kształcenia wyrażania tego, co wydaje się niewyraźne. Oprócz lekcji „literackich” i „językowych” potrzebujemy także polonistycznych lekcji nazywania i wyrażania emocji. Będą to lekcje, podczas których zrealizowany zostanie postulat integracji kształcenia literackiego i językowego. Korzystając z materiału literackiego, zgromadzimy słownictwo nazywające uczucia i zaczniemy kształtować lub będziemy doskonalić umiejętność komponowania opisu przeżyć wewnętrznych. Nawet jeśli zasób słów uczniów nie jest w tym zakresie zbyt rozbudowany, zadaniem polonisty jest go poszerzyć, ukazując tym

<sup>11</sup> A. Pajdzińska: *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata. W: Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 83.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010, s. 97.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> A. Pajdzińska: *Jak mówimy o uczuciach? ...*, s. 100.



samym bogactwo emocji, ich zróżnicowanie w świecie, w którym zamiast słów młodzież posługuje się w komunikacji obrazkiem uśmiechniętej bądź smutnej buźki.

Cel wychowawczy opisanych działań nie kończy się wraz z końcem jednostki lekcyjnej. Nauczyciel dzięki uważnej lekturze tekstu stara się pobudzić wrażliwość uczniów, skłonić ich do autorefleksji, pokazać, jak złożony jest świat wewnętrzny człowieka, ich świat.

Kiedy omawiamy lekturę, której bohater znalazł się w sytuacji trudnej, a nawet granicznej<sup>17</sup>, mamy okazję do przeprowadzenia takiej właśnie lekcji. Z mojego doświadczenia wynika, że na tego typu zajęciach zarówno cele operacyjne, jak i wychowawcze zostają osiągnięte, kiedy analizie i interpretacji poddamy fragment tekstu. Nie chodzi bynajmniej o to, by lekturę czytać tylko w urywkach. Wprost przeciwnie — uczeń, znając całość, będzie mógł się do niej odnosić, natomiast analizowany na lekcji fragment pozwoli mu lepiej poznać bohatera, jego motywacje, świat uczuć. Dla nauczyciela zaś będzie dobrą okazją do nauczania odbioru dzieła. O fragmencie tekstu trudniej powiedzieć uczniowi, że „był nudny/nieciekawy/głupi”, trudniej stwierdzić, że zakończenie się nie podobało i w związku z tym cała książka jest „niefajna/smutna/bez sensu”. W niektórych wypadkach dzięki rzetelnej lekturze fragmentu można zmienić uczniowskie podejście do całości lektury, którą już przeczytał, bądź zachęcić do dokończenia tej, która go znudziła po pierwszym rozdziale.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej zawiera — w części poświęconej przedmiotowi język polski — listę lektur obowiązkowych i uzupełniających, przy czym zaznacza się, że polonista w ramach lektury uzupełniającej w klasach IV—VIII może wybrać inne teksty niż zaproponowane w wykazie. Daje to nauczycielowi możliwość dostosowania propozycji książek na dany rok do zainteresowań swoich uczniów. Znacząc wybory lekturowe moich uczniów, a także tych, których ankietowała na potrzeby raportu o stanie czytelnictwa Zofia Zasacka<sup>18</sup>, proponuję jako lekturę uzupełniającą *Igrzyska Śmierci* Amerykanki Suzanne Collins.

<sup>17</sup> Definicję sytuacji granicznej czy też raczej doświadczenia granicznego przyjmuję za Jackiem Leociakiem, który pisze: „[...] za doświadczenia graniczne uznaję przede wszystkim takie, które niosą w sobie traumę oraz są związane z makabrą i grozą”. J. Leociak: *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*. Warszawa 2009, s. 20.

<sup>18</sup> Jako lekturę czasu wolnego *Igrzyska Śmierci* wskazywali zarówno uczniowie klas VI szkoły podstawowej, jak i gimnazjaliści. Tytuł ten znalazł się też wśród książek zakupionych samodzielnie przez młodzież oraz pozycji rekomendowanych do listy lektur w gimnazjum. Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014, s. 52, 92, 103, 123.

## Świat po końcu świata

*Igrzyska Śmierci* to pierwsza część trylogii, na którą składają się jeszcze *W pierścieniu ognia* i *Kosogłos*. Ukazała się w 2008 roku, wydanie polskie pojawiło się stosunkowo szybko, bo już rok później. Książka okazała się na tyle poczytna, że zakupiono prawa do jej ekranizacji. Pierwsza część filmu miała premierę w 2012 roku, ostatnia — w 2015. Wszystkie stały się hitami na miarę ekranizacji *Harry'ego Pottera* oraz cyklu *Zmierzch*<sup>19</sup>.

Miejscem akcji *Igrzysk Śmierci* są tereny dawnych Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Kraj, zniszczony przez klęski żywiołowe i targany wojną domową, zdołał w końcu podnieść się z gruzów. Powstało państwo Panem, składające się z trzynastu dystryktów, ze stolicą w Kapitolu. Założenie nowego państwa nie wszystkim się podobało — dystrykty zbuntowały się przeciwko stolicy, powstanie zostało jednak skutecznie stłumione; Dystrykt Trzynasty został zniszczony przez Kapitol. Z powodu tego buntu co roku w Panem rozgrywane są Głodowe Igrzyska.

W dniu, w którym rozpoczyna się akcja książki, odbywają się dożynki przed 74. Głodowymi Igrzyskami. Ci, którzy przejęli panowanie w świecie po katastrofie, wojnach i buncie, postanowili, że w ramach kary za udział w powstaniu co roku każdy z dystryktów będzie przekazywał parę dzieci — chłopca i dziewczynę między 12. a 18. rokiem życia — Kapitolowi. W ten sposób co roku 24 dzieci, losowanych spośród wszystkich mieszkających w każdym dystrykcie, stają się trybutami i uczestniczy w Głodowych Igrzyskach. To rodzaj *reality show*, w którym zadaniem uczestników jest pozabijać się nawzajem. Wygrywa ten, który zostanie przy życiu. Wtedy trybut staje się bardzo bogatym człowiekiem, a jego dystrykt przez rok otrzymuje dodatkowe przydziały żywności. Dożynkami nazwano, jakby drwiąc sobie z tradycji tego radosnego święta zakończenia zbiorów, dzień losowania trybutów. To początek krwawego żniwa. Za próbę uchylenia się od udziału w Igrzyskach grozi śmierć.

W tym świecie po apokalipsie Kapitol sprawuje władzę absolutną, dysponując życiem i śmiercią swoich podwładnych. Mieszkańcy dystryktów nierzadko głodują, nie mają dostępu do opieki medycznej oraz nowych technologii. Panem to państwo totalitarne. Użyte w książce nazwy kraju i jego stolicy oraz samą ideę trybutów autorka zaczerpnęła z historii Cesarstwa Rzymskiego oraz mitologii greckiej.

*Igrzyska Śmierci* to książka, o której na lekcji można mówić na bardzo wiele sposobów. Pojawiają się w niej motywy władzy, także totalitarnej, mediów masowych, walk gladiatorów, rozrywki, zdobywania uznania publiczności, walki

<sup>19</sup> Zob. hasło *Hunger Games (film series)*. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Hunger\\_Games\\_\(film\\_series\)#Reception](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Hunger_Games_(film_series)#Reception) [data dostępu: 14.02.2017].



o życie, lojalności, przyjaźni, miłości, rodziny, dojrzewania, buntu, ignorancji żyjących w dobrobycie i arogancji oraz cynizmu rządzących. Powieść traktuje o świecie, który faktycznie mógłby powstać, gdyby upadała współczesna cywilizacja. To oraz bogata, współczesna tematyka (medialność Głodowych Igrzysk) przyciągają młodzież do *Igrzysk Śmierci*. O atrakcyjności powieści stanowi też jej główna bohaterka, a zarazem narrator — szesnastoletnia Katniss Everdeen.

## Świat uczuć dziewczęcych

Katniss, wychowująca się w najbiedniejszym, Dystrykcie Dwunastym, jest osobą ponad wiek dojrzałą. Z uwagi na fakt, że jest narratorką opowieści, poznamy ją dość dobrze już w pierwszych akapitach. To dziewczyna trzeźwo myśląca, starająca się zapewnić swojej rodzinie, zwłaszcza młodszej o cztery lata siostrze, godziwe życie. Przy czym „godziwe” w tym wypadku oznacza — na granicy ubóstwa. Katniss ma proste cele — wstać, wyjść na polowanie do lasu (choć to nielegalny proceder), złowić jak najwięcej ryb i zabić jak najwięcej dzikich zwierząt, wymienić lub spieniężyć łupy na czarnym rynku, wrócić do domu, powiedzieć siostrze, że wszystko będzie dobrze.

Szesnastoletnia dziewczyna jako bohaterka powieści dla młodego czytelnika w pierwszej chwili kojarzy się raczej z licealistką, która przeżywa szkolne wzloty i upadki oraz rozterki związane z pierwszą miłością. Równieśniczką Katniss jest np. Kreska, bohaterka *Opium w rosale* Małgorzaty Musierowicz, książki chętnie wybieranej przez nauczycieli jako lektura obowiązkowa. Świat uczuć tej dziewczyny, tu akurat piętnastolatki, nie jest zbyt skomplikowany. Kreska jest zakochana bez wzajemności w starszym koledze Maćku, nie lubi swojej wychowawczyni, nie może mieszkać z rodzicami itp. Koniec powieści przynosi jej jednak szczęśliwe zakończenie: szkolne przeszkody zostają pokonane, a Maciek obdarza dziewczynę miłością.

Jakże inaczej wygląda świat uczuć Katniss Everdeen. Analiza fragmentów pierwszych rozdziałów powieści pozwoli naszkicować charakter dziewczyny. Zdanie rozpoczynające *Igrzyska Śmierci* brzmi:

Gdy się budzę, czuję, że druga strona łóżka już zdążyła wystygnąć. Wyciągam rękę w poszukiwaniu Prim, ale dotykam tylko szorstkiego materaca<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> S. Collins: *Igrzyska Śmierci*. Tłum. M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz. Poznań 2009, s. 9.

Zwróćmy uwagę na kilka rzeczy. Po pierwsze, siostry śpią razem. Można by przypuszczać, że bardzo się kochają i dlatego, mimo że obie nie są już małymi dziećmi, nadal mają wspólne łóżko. To założenie burzy nieco szorstki materac. Szorstki, a więc nieprzyjemny w dotyku, być może zużyty lub tani. Jak się okazuje, dziewczęta śpią razem, ponieważ w domu są tylko dwa łóżka — ich oraz matki. Później zobaczymy, że dom rodziny Everdeen należy do najbiedniejszych w dystrykcie. Po drugie, zauważmy, jaka jest pierwsza myśl Katniss po przebudzeniu i co dziewczyna robi. Czuje, że nie ma z nią siostry i próbuje ją, jeszcze po omacku, znaleźć. Oznacza to wielką troskę o Prim, a nawet przedkładanie jej bezpieczeństwa ponad własne. Inne fragmenty powieści pokażą, że Katniss zachowuje się w stosunku do młodszej siostry bardziej jak matka.

Imię „Prim” na pierwszej stronie pierwszego rozdziału pada siedem razy. Lektura kolejnych akapitów potwierdza wniosek wysnuty tylko na podstawie dwóch pierwszych zdań — myśli Katniss krążą wokół siostry i jej potrzeb.

Dzień, w którym rozpoczyna się akcja powieści, jest szczególnie nie tylko dlatego, że to dożynki. To dodatkowo pierwsze losowanie dwunastoletniej Primrose. Katniss mówi:

Chronię Prim najlepiej, jak potrafię, jednak podczas dożynek jestem bezsilna. Narasta we mnie ból, jak zawsze, gdy ona cierpi. Nie chcę się z tym zdradzić. Zauważam, że jej bluzka znowu się wysunęła ze spódnicy, z trudem zachowuję spokój<sup>21</sup>.

Wrażliwa strona Katniss ujawnia się wyłącznie wtedy, kiedy myśli o siostrze. Dziewczyna werbalnie identyfikuje tylko jedną emocję: ból. Jednak z postawy Katniss możemy odczytać więcej: niepokój, troskę, bezsilność, ukrywanie swoich emocji, wypracowaną powściągliwość. Świat przeżyć wewnętrznych tej szesnastolatki zdominowały silne uczucia negatywne.

Drugą osobą, na którą rano pada wzrok Katniss, jest matka:

We śnie mama wygląda młodziej, nadal wydaje się zmęczona, ale nie taka sterana. [...] Mama też kiedyś była wyjątkowo piękna. Tak przynajmniej słyszałam<sup>22</sup>.

Biorąc pod uwagę wiek siostr Everdeen, możemy przypuszczać, że ich matka nie jest staruszką. Jej młodzieńcza uroda zniknęła jednak dawno temu, nawet Katniss tego nie pamięta. Można wnioskować, że do jej utraty przyczyniły się trudy życia codziennego, ciężka praca fizyczna.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 9.

Kolejne fragmenty ujawniają stosunek córki do matki. Przed wyjściem na dożynki Katniss musi się umyć i elegancko ubrać. Okazuje się, że matka przygotowała dla niej „jedną ze swoich ślicznych sukienek, błękitną, z butami do kompletu”<sup>23</sup>. Reakcją dziewczyny nie jest wdzięczność czy wzruszenie, ale zdziwienie, niepewność, pewna niechęć połączona z docenieniem starań matki:

Staram się okazać dobrą wolę. Przez pewien czas byłam tak wściekła, że nie pozwalałam, aby cokolwiek dla mnie zrobiła. To coś wyjątkowego. Mama ma ogromny sentyment do swoich ubrań z dawnych lat<sup>24</sup>.

Dlaczego Katniss była wściekła na matkę? Co je poróżniło? Odpowiedź poznajemy dopiero w rozdziale drugim, w którym dziewczyna, już po losowaniu trybutów, wspomina jeden z najgorszych okresów swojego życia, kiedy jako jedenastolatka straciła ojca w tragicznym wypadku. Okazuje się, że utrata męża stała się przyczyną depresji matki. Oczywiście słowo „depresja” nie zostało użyte w powieści, ale taki wniosek można wysnuć na podstawie opisu sytuacji:

W tym czasie [w ciągu miesiąca — K.J.] mama miała znaleźć pracę, ale tego nie zrobiła. Nie zrobiła zupełnie nic, tylko siedziała sztywno na krześle, a jeszcze częściej kuliła się pod kocami na łóżku, wpatrzona w jakiś punkt w oddali. Co pewien czas drgała niespokojnie, jakby pod wpływem nagłej potrzeby, lecz w następnej chwili ponownie zapadała w bezruch. Nie docierały do niej nawet uporczywe błagania Prim.

Byłam przerażona. Teraz podejrzewam, że **mama zamknęła się w mrocznym świecie rozpacz**y. Wówczas wiedziałam tylko tyle, że najpierw straciłam ojca, a potem matkę<sup>25</sup>.

Zwróćmy uwagę, w jaki sposób narratorka charakteryzuje zachowanie matki: nie zrobiła nic, siedziała, kuliła się, drgała itd. Opiswane jest ciało cierpiącej, rozpaczającej kobiety. Przypomnijmy słowa Karwatowskiej: „[...] najwięcej chyba informacji [o uczuciach — K.J.] uzyskujemy dzięki opisowi ciała *eksperiencera*”<sup>26</sup>. Co ciekawe, o sobie bohaterka mówi tylko „Byłam przerażona”. Nie znamy jej fizjologicznych reakcji związanych z tą silną emocją, nie wiemy, czy płakała, krzyczała, czy może także milczała. Widzimy natomiast, że po kilku latach od śmierci ojca Katniss potrafi podjąć próbę wytłumaczenia stanu emocjonalnego matki. Świadczy to — mimo faktu, że dziewczyna o swoich odczuciach wypowiada się lakonicznie — o jej dojrzałości.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 30. Podkr. — K.J.

<sup>26</sup> M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości...*

Katniss po śmierci ojca przejęła rolę żywiciela rodziny. Jest myśliwym i zbieraczem; w swojej społeczności zajmuje się tym, co w naszym świecie postrzegane jest raczej jako męskie zajęcie. W Dystrykcie Dwunastym nie widać jednak tego typu podziałów na zawody czy prace typowo męskie lub kobiece. Polująca Katniss nie budzi niczyjego zdziwienia. Swoje umiejętności dziewczyna zawdzięcza ojcu:

W lesie można jednak znaleźć żywność, byle wiedzieć, jak jej szukać. Mój ojciec wiedział i mnie tego nauczył, zanim wybuch w kopalni rozerwał go na strzępy. Nie było czego zbierać. [...] Po pięciu latach nadal budzę się, wrzeszcząc, żeby uciekał<sup>27</sup>.

Postać ojca i obraz jego tragicznej śmierci są nadal żywe w pamięci dziewczyny, a krótkie zdanie na temat koszmarów sennych wiele mówi też o jej uczuciach. Była bardziej związana z nim niż z matką i cierpi po jego odejściu chyba nie tylko dlatego, że musiała zająć jego miejsce. Mimo to język, którym się posługuje, mówiąc o świecie swoich przeżyć wewnętrznych, nadal pozostaje bardzo prosty, niemal sprawozdawczy.

Lista bliskich Katniss osób jest już prawie gotowa. Pozostali jeszcze Gale i Madge. Ten pierwszy jest towarzyszem polowań, o dwa lata starszym chłopakiem, który także opiekuje się rodziną. Kiedy Gale podczas polowania zaczyna nagle mówić o dzieciach, w Katniss budzi się pewien niepokój, bo — jak sama twierdzi:

Gale'a i mnie nigdy nie łączyło nic romantycznego. [...] Sporo czasu minęło, nim się zaprzyjaźniliśmy, przestaliśmy targować przy każdej wymianie i zaczęliśmy się nawzajem wspierać. [...] Jestem zazdrosna, ale z nietypowych powodów. Ze świecą szukać dobrego partnera do polowań<sup>28</sup>.

Szesnastoletnia Katniss nie pozwala sobie na porywy serca, ale do Gale'a wydaje się przywiązana: darzy go zaufaniem i szacunkiem, a także ma w nim oparcie. Na razie wydaje się, jakby chciała go mieć na wyłączność z powodów czysto praktycznych. Jak okaże się w kolejnych częściach trylogii, Katniss obdarzy chłopaka większym uczuciem, choć relacje między bohaterami będą dość skomplikowane.

Jeśli chodzi o relację Katniss z rówieśniczką, z Madge, to trudno nazwać je bliskimi sobie osobami. Madge, podobnie jak główna bohaterka,

<sup>27</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 15.

trzyma się na uboczu [...]. Żadna z nas nie otacza się przyjaciółmi, więc w szkole często przebywamy w swoim towarzystwie. [...] Rzadko rozmawiamy i to nam pasuje<sup>29</sup>.

Cytat ten w zasadzie bardziej pokazuje stosunek Katniss do innych ludzi niż tylko do Madge. Dziewczyna jest outsiderką, nie buduje głębszych więzi z grupą równolatków. Skupia się na zapewnieniu bytu rodzinie, bardzo kocha młodszą siostrę i jest nieufna w stosunku do matki. Można ją również nazwać powściągliwą oraz ukrywającą swoje uczucia. To, że je ukrywa, nie znaczy jednak — jak już widzieliśmy — że ich nie ma. Kolejne sceny pokażą, że Katniss jest osobą, która także potrafi rozpoznać swoje stany emocjonalne, nazwać je i nad nimi zapanować.

## Przekroczenie granicy

W dniu dożynek wszyscy mieszkańcy Dwunastki zbierają się na głównym placu o godzinie 14:00. Rankiem, przed głosowaniem, Katniss i Gale idą na polowanie. W lesie czują się bezpieczni, przez chwilę nie myślą o tym, co czeka ich po południu. Rozmawiają, żartując sobie z przedstawicieli Kapitolu oraz organizatorów Głodowych Igrzysk. Ten śmiech jest oczywiście tylko sposobem na radzenie sobie z czekającym ich losowaniem: „Musimy żartować, inaczej zwariowalibyśmy ze strachu”<sup>30</sup>, przyznaje Katniss. Z dala od domu, tylko w towarzystwie przyjaciela, dziewczyna czuje się swobodniej niż z rodziną. Może się przyznać sama przed sobą, że gdyby sobie pozwoliła, strach mógłby ją sparaliżować. Trudno orzec, czy ta zdolność panowania nad sobą ma swe źródło w jej twardym charakterze i jest to coś, co miała od zawsze, co stanowi cechę charakterystyczną jej typu osobowości, czy też to nabyta z konieczności i dobrze wytrenowana umiejętność.

Niezależnie od tego, skąd pochodzi, zdolność ukrywania swoich uczuć już za chwilę okaże się nadzwyczaj przydatna. Podczas losowania trybutów z kuli z nazwiskami afektowana przedstawicielka Kapitolu wyciąga karteczkę z napisem „Primrose Everdeen”. Co czuje w tym momencie starsza siostra Prim? Odpowiedź na to przynosi rozdział drugi, który możemy przeczytać na lekcjach w całości lub do akapitu kończącego się zdaniem „Nie dociera do mnie ani jedno słowo”<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 29.

To, co nieznane, czego nigdy jeszcze w życiu nie przeżyliśmy, domaga się werbalizacji. Jak jednak określić, jak się czujemy, kiedy doświadczamy czegoś po raz pierwszy? Jak nazwać coś, czego nie znamy? Katniss-narratorka nie może sobie pozwolić na chwilę milczenia. Szuka w swej pamięci czegoś, z czym mogłaby porównać swoje uczucia po tym, kiedy dociera do niej, że ukochana siostra właśnie została trybutem i z dużym prawdopodobieństwem zginie w Głodowych Igrzyskach. Szok wywołany tą wiadomością objawia się podobnie jak uraz ciała:

Któregoś dnia, kiedy zaszyłam się w kryjówce na drzewie i bez ruchu wyczekiwałam zwierzyny, przysnęłam i spadłam na ziemię z wysokości ponad trzech metrów. Wylądowałam na plecach. Poczułam się tak, jakby **siła uderzenia** wycisnęła mi z płuc tlen, aż do ostatniego tchu. **Leżałam i usiłowałam nabrać powietrza**, wypuścić je, cokolwiek.

Teraz czuję się **identycznie**. Usiłuję sobie przypomnieć, **jak się oddycha, nie mogę mówić**; jestem kompletnie **oszołomiona**, a usłyszane nazwisko **kołacze mi się po czasce**. Ktoś chwytą mnie za rękę, to jakiś chłopak ze Złotyśka. **Chyba się zachwiałam**, a on uchronił mnie przed upadkiem<sup>32</sup>.

Katniss jest oszołomiona, ale nie ogranicza się tylko do określenia swojego stanu jednym wyrazem. Najpierw przytacza analogiczną do obecnej (w aspekcie odczuć fizycznych) sytuację ze swojego życia, następnie dość szczegółowo opisuje, co się z nią dzieje. Temu fragmentowi na lekcji języka polskiego dobrze jest się przyjrzeć bliżej — przeanalizować jego budowę, wypisać pogrubione w przytoczonym cytacie wyrazy i wyrażenia, zwrócić uwagę na podkreślane przez badaczy związek między opisem uczuć i opisem urazów fizycznych. Dzięki takiemu prostemu ćwiczeniu uczniowi łatwiej będzie skomponować własny opis przeżyć wewnętrznych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę uczniów na sposób, w jaki wyrażany jest w języku polskim fakt odczuwania silniejszych emocji. Szczegółowo pisze o tym przywoływana już Pajdzińska:

Doznawanie przez człowieka silnych uczuć jest przedstawiane za pomocą połączeń z czasownikami, które nazywają gwałtowane działanie na obiekt (*X-em miota niepokój, gniew, strach, X-em targa żal*), uszkodzanie obiektu (*X-a gryzie zazdrość, X-a żre a. żżera tęsknota, ciekawość, X-a trawi tęsknota, ciekawość, niepokój, X-a tłucze chandra*), czynności i stany prowadzące do tego, że obiekt przestaje istnieć [...]. Pewne emocje

<sup>32</sup> Ibidem, s. 25. Podkr. — K.J.



zdają się zatem zagrażać fizycznie człowiekowi, odbijają się na stanie jego ciała<sup>33</sup>.

Ostatnie zdanie przywołanej pracy wydaje się kluczowe dla analizy przeżyć wewnętrznych Katniss, która, opisując swoje emocje, nie tworzy zdań poetyckich, nasyconych metaforami czy epitetami. Pojawiają się jedynie porównania do stanu fizycznego, poprzednich przeżyć, czyli do czegoś dobrze dziewczynie znanego.

Na tym ustępie nie kończymy lektury *Igrzysk Śmierci*. Po oszołomieniu kolejną reakcją Katniss jest wyparcie otrzymanej właśnie informacji: „Z pewnością nastąpiła pomyłka. To nie może być prawda”<sup>34</sup>. Następnie dziewczyna widzi swoją siostrę, której wygląd również świadczy o wstrząsie emocjonalnym. Pozornie nieistotny szczegół — wysunięty ze spódnicy skrawek bluzki Prim — otrzeźwia Katniss. Pomaga jej podjąć decyzję, nad którą nie zastanawia się ani minuty. Jest to działanie instynktowne, pozaracjonalne. Przez chwilę obserwujemy tylko to, co dziewczyna robi, nie — co myśli:

— Prim! — z mojego gardła wydobywa się stłumiony okrzyk, mięśnie odzyskują sprawność. [...] Doganiam Prim w chwili, gdy ma wejść na schody. Jednym ruchem ręki zagarniam ją za siebie.

— Zgłaszam się na ochotnika! — dyszę. — Chcę być trybutem!<sup>35</sup>.

Trybutem, czyli ofiarą. Głodowe Igrzyska wygrywają dzieci, które pochodzą raczej z lepiej sytuowanych dystryktów, są dobrze odżywione i wytrenowane, bardziej przebojowe, mające wsparcie w zwyciężcach Igrzysk ze swojego dystryktu. Ważni dla przetrwania na arenie są także sponsorzy, mający możliwość zakupienia dla ulubionego trybuta czegoś, co przyda mu się na arenie. Słaba fizycznie młodzież z Dwunastki, której mentorem jest jedyny żyjący zwycięzca z tego dystryktu, alkoholik Haymitch Abernathy, zwykle nie cieszy się popularnością, nie podbija serc bogatej kapitołińskiej publiczności, która Igrzyska co roku ogląda z autentycznym zachwytem. Poza Kapitołem w niektórych częściach Panem udział w Igrzyskach uważa się za zaszczyt i przywilej, wiele osób zgłasza się na ochotnika. W biednym Dystrykcie Dwunastym zgłoszenie się Katniss to pierwszy przypadek w historii tego miejsca. W świadomości mieszkańców zgłoszenie się na ochotnika jest równoznaczne z wydaniem na siebie wyroku śmierci.

„Z punktu widzenia rozumu ich poświęcenie było zupełnie irracjonalne, ale z punktu widzenia serca był to jedyny wybór” — napisał w *Inteligencji emocjo-*

<sup>33</sup> A. Pajdzińska: *Jak mówimy o uczuciach?*..., s. 89.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 25—26.

nalnej Goleman o rodzicach, którzy poświęcili swoje życie, by ratować niepełnosprawną córkę. Te słowa zdają się również dobrym komentarzem sytuacji opisanej w *Igrzyskach Śmierci*. Katniss ani przez chwilę nie rozważała, co powinna zrobić. Decyzję podjęło serce, nie rozum. Jak pisze Goleman:

[...] socjologowie wskazują na przewagę porywów serca nad wskazaniami rozumu w takich jak powyżej opisana sytuacjach. Powiadają oni, że emocje kierują nami wtedy, kiedy mamy stawić czoło zadaniom i wyzwaniom zbyt poważnym, aby zmierzenie się z nimi pozostawić samemu rozumowi. Dzieje się tak wówczas, gdy zagraża nam niebezpieczeństwo [...]. Każda emocja daje nam szczególną, inną od pozostałych gotowość do działania [...] <sup>36</sup>.

Ważne, aby fakt, że każda emocja — negatywna, pozytywna, ambiwalentna — daje nam gotowość do działania, wybrzmiał na lekcji. Dla ucznia informacja o tym, że równie cenne jak przeżywanie radości jest też odczuwanie gniewu czy złości, może okazać się istotna.

Wróćmy jednak do naszej bohaterki. Na zgłoszenie się Katniss Prim reaguje histerycznym krzykiem. Dziewczyna natomiast dalej walczy z silnymi emocjami, które sprawiają, że jej głos staje się chrapliwy, że z trudem przełyka ślinę. Katniss przyznaje, że denerwuje się, ale nie chce płakać, przy czym zachowuje kamienną twarz bynajmniej nie ze względu na siostrę. Ma świadomość, iż od momentu zgłoszenia stała się osobą medialną. Losowanie jest nagrywane i będzie transmitowane w całym Panem:

Dziś wieczorem w telewizji pokażą powtórkę dożynek, wszyscy zauważą moje łzy i zostaną uznana za łatwy cel. Za słabeusza. Nikomu nie dam tej satysfakcji <sup>37</sup>.

Dziewczynę na chwilę porusza nie histeria siostry czy świadomość zbliżającej się śmierci, lecz gest mieszkańców Dwunastego Dystryktu. Stojący w oznaczającym sprzeciw milczeniu ludzie pokazują Katniss szczególny gest „spora-dycznie używany podczas pogrzebów”. Oznacza on „podziękowanie, a także podziw. Tak się żegna kogoś drogiego sercu. Teraz naprawdę jestem niebezpiecznie bliska łez” <sup>38</sup> — myśli dziewczyna. Na szczęście dla niej kamery kierują się w stronę pijanego Haymitcha. Katniss ma czas, by „wydać z siebie cichy, zdławiony dźwięk i wziąć się w garść” <sup>39</sup>.

<sup>36</sup> Goleman: *Inteligencja emocjonalna...*, s. 24.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>39</sup> Ibidem.

Katniss Everdeen przez ostatnie pięć lat swojego życia grała silną osobę, sprawując pieczę nad matką i siostrą. Była twardym myśliwym, łamiącym prawo Panem wiele razy — wszystko dla dobra rodziny. Czy grała, czy rzeczywiście była silna? To ciekawy problem do rozważenia na lekcji z uczniami. W tym miejscu najważniejsze jest to, by zauważyli, że ciężkie życie zahartowało dziewczynę, a wszystko to, co do tej pory robiła, niejako przygotowało ją do zgłoszenia się na ochotnika:

Chowam ręce za plecami i wbijam wzrok w przestrzeń. Widzę wzgórze, na które tego ranka wdrapywałam się razem z Gale'em. Przez chwilę za czymś tęsknię... Myślę o opuszczeniu dystryktu... O wspólnej wędrówce przez lasy... Wiem jednak, że **postąpiłam słusznie**, gdy postanowiłam zostać. Kto inny zgłosiłby się na miejsce Prim?<sup>40</sup>

Pytanie: skąd w świecie o tak odwróconym systemie moralnym jak Panem Katniss wie, co jest słuszne?. Sama przyznaje, że „W większości wypadków poświęcenie dla rodziny w dniu dożynek nie sięga aż tak daleko. Ja zachowałam się nietypowo”<sup>41</sup>. Dziewczyna przekroczyła pewną niewidzialną granicę obowiązującą w jej społeczności. Dlaczego ludzie z Dystryktu Dwunastego nie poświęciliby się tak, jak ona? Czy osoby żyjące w Panem stają się Lewisowskimi ludźmi bez torsów, bez uczuć? Jakie znaczenie mają uczucia w życiu człowieka? Co nam dają? To kolejne zagadnienia warte przedyskutowania na lekcji, których z rozmysłem tu nie rozwijam, ponieważ nie mam na nie gotowych odpowiedzi. Powinny one zostać udzielone w klasie, podczas otwartej, niesterowanej przez nauczyciela, dyskusji.

W uczniowskich zeszytach mogą nie znaleźć się odpowiedzi na postawione pytania, powinna się tam jednak znaleźć notatka dotycząca warstwy językowej fragmentów *Igrzysk Śmierci*. Jednym z celów tej lekcji o emocjach było wszak zgromadzenie słownictwa je opisującego. W przytoczonych ustępach znajdziemy zarówno nazwy uczuć, jak i porównania stanów emocjonalnych do fizycznych. Oprócz wynotowania odpowiednich fragmentów z tekstu powieści notatka po lekcji może zawierać połączenia z czasownikami wymienione w tekście Pajdzińskiej, związki frazeologiczne zaproponowane przez uczniów, utworzone przez nich porównania itd. Nauczyciel winien zaprojektować dla swojej klasy takie ćwiczenia, które pozwolą uczniom na samodzielne napisanie opisu przeżyć wewnętrznych wybranego bohatera literackiego.

<sup>40</sup> Ibidem. Podkr. — K.J.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 29.

## Podsumowanie

Zwykle my, poloniści szkolni, każemy uczniom szukać fragmentów poświęconych bohaterom, zaznaczać je w tekście, a później prezentować na lekcji. Kiedy jednak nauczyciel zakłada w konspekcie czy scenariuszu swojej lekcji, że potrzebne mu są określone fragmenty tekstu, lepszym rozwiązaniem będzie wskazanie ich uczniom. Unikniemy wtedy szukania cytatów po omacku w książce i tracenia cennego czasu. Lekcja będzie uporządkowana, zostaną sformułowane wnioski konkretne, nie zaś rozmyte lub zbyt ogólne.

W przedstawionej przeze mnie analizie i interpretacji zaczęliśmy od charakteryzowania bohaterki powieści, wyłuskania z fragmentów tego, co dla niej ważne. Rozpoczęliśmy też katalogowanie jej uczuć do siostry, matki, ojca, przyjaciela, koleżanki ze szkoły, do świata. Następnie przyglądaliśmy się temu, co czuła w sytuacji kryzysowej. W tym miejscu nie tylko poszerzamy wiedzę o bohaterce i zbieramy informacje do charakterystyki postaci, ale również do opisu przeżyć wewnętrznych. Czytanie tekstu i wyszukiwanie w nim informacji pozwala sformułować kilka wniosków oraz zadać ważne pytania dotyczące świata Katniss i niej samej.

Od omawiania postawy bohaterki możemy przejść do pytań bardziej ogólnych, np. o znaczenie emocji, ukrywanie ich, o odpowiedzialność za rodzinę. Nad pierwszym wymienionym zagadnieniem chciałabym się jeszcze krótko pochylić. Catherine A. Lutz w artykule *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa* analizuje pojęcie emocji jako podstawowe dla kultury zachodniej. Rozpatruje różne sposoby istnienia emocji w naszej kulturze. Jeden z tych aspektów to „Emocje jako bycie zagrożonym i słabym”. Lutz pisze:

Emocje wiążą się z wystawieniem na zagrożenie na dwa sposoby. Po pierwsze, osoba kierująca się emocjami stanowi zagrożenie dla osoby kierującej się rozsądkiem. I po drugie, osoba emocjonalna sama wystawiona jest na niebezpieczeństwo doświadczania emocji<sup>42</sup>.

Nasza bohaterka jest dość powściągliwa, jeśli chodzi o werbalizowanie swoich emocji. Stara się także im nie poddawać, nie wystawiać się na owo niebezpieczeństwo przeżywania. W momencie gdy zgłasza się na ochotnika, odkrywa się, także emocjonalnie. Katniss emocjonalna stanowi zagrożenie dla Katniss kierującej się rozsądkiem. To także problem wart przedyskutowania na lekcji, otwierający pole do dyskusji o innych bohaterach literackich, któ-

---

<sup>42</sup> C.A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa 2012, s. 36–37.

rzy znaleźli się w sytuacji granicznej. Widzę duży potencjał w analizowaniu w taki właśnie sposób postaw głównych bohaterów *Quo vadis?* Henryka Sienkiewicza.

## Bibliografia

- Collins S.: *Igrzyska Śmierci*. Tłum. M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz. Poznań 2009.
- Hunger Games (film series)* [hasło]. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Hunger\\_Games\\_\(film\\_series\)#Reception](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Hunger_Games_(film_series)#Reception) [data dostępu: 14.02.2017].
- Janus-Sitarz A.: *Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2008.
- Karwatowska M.: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010.
- Koziołek K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań 1997.
- Leociak J.: *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*. Warszawa 2009.
- Lewis C.S.: *Ludzie bez torsów*. W: Idem: *Koniec człowieczeństwa*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków 2013.
- Lutz C.A.: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa 2012.
- Pajdzińska A.: *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Stachura W.: *Wartościowanie świata literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2008.
- Zasacka Z.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014.